

representatividad de la ley y de los derechos, y las garantías supuestas que se le atribuyen como terceridad en tanto reguladores simbólicos.

Es en este movimiento donde resulta inadecuada la añoranza de lo que ya no opera y no regula (sea el Estado, las proclamas universales de los Derechos del Hombre, los Códigos profesionales o el Contrato Pedagógicos); ya que la añoranza de estos imperativos solo alimenta en el devenir clínico, una ideología inoperante e impotente frente a puntos de inconsistencia, desregulaciones y vaciamientos.

Nuestro planteo atiende a pensar la producción inmanente y el ensanchamiento de posibles para intensificar las potencias en un colectivo, que produzca nuevos existentes, nuevas figuras, lugares, funciones y nominaciones. Una ética determinada por la composición inmanente, donde prevalezca la creación y la producción de pensamiento. Donde pensar, al decir de Deleuze, implique descubrir e inventar nuevas posibilidades de vida.

Notas

1. Este trabajo esta basado en relación a un recorrido personal, como docente en la carrera de Psicología de la UNLP. En la cátedra de Psicología I entre los años 2000 al 2005, a cargo de Prof. R. Ruiz; y luego en la cátedra de Psicoterapia II, desde el 2004 al 2011 a cargo de la Prof. R. Bozzolo, materia que corresponde al bloque clínico de la formación.

2. Fernández, A. (2007) Lógicas colectivas y producción de subjetividad. Tercera parte: Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.

3. Guattari, F. (1996) Caósmosis. Buenos Aires: Editorial Manantial. Pág. 25.

Bibliografía

Bozzolo, R., Bonano, O., y LÂ´Hoste M. (2008) El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1972) Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Barral Editores.

Deleuze, G. y Guattari, F (1980) Mil Mesetas. Valencia: Editorial Pre- textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993) ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. (2005) Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia. Buenos Aires: Cactus.

Fernández, A. M. (2007) Lógicas colectivas y producción de subjetividad. Tercera parte: Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Guattari, F. (1996) Caosmosis. Pág.1 "Acerca de la producción de subjetividad", Buenos Aires: Editorial Manantial.

Ulloa, F: (2002) Comunidad Clínica (1962). Texto Inédito. Ficha de circulación interna Cátedra Psicoterapia II. Fac. Psicología. UNLP.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PSICOLOGÍA Y MODELOS POR COMPETENCIAS. COMPARACIÓN ARGENTINA-EUROPA

Damián Rodríguez

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proceso de acreditación de carreras de Psicología y Lic. en Psicología de la República Argentina. Ante el actual proceso de acreditación de dichas carreras, se torna necesario poder pensar al mismo desde diversas perspectivas. Hace más de diez años que la Comunidad Europea está llevando adelante un gran y complejo emprendimiento de evaluación de carreras a

nivel superior. Esta experiencia es un punto más pero de importancia desde el cual poder pensarnos, tomando en cuenta los resultados allí obtenidos, aquí en nuestro país. La Argentina también es parte de un armado Geopolítico, el Mercosur, en cuyo seno se han confeccionado y acordado ejes en materia de Educación. Entre las múltiples cuestiones que vienen aparejadas en Europa, se encuentra el Modelo por Competencias como uno de sus bastiones. Este trabajo pretende analizar y explorar la existencia y condiciones de posibilidad del Modelo por Competencias en el diseño curricular de las carreras de psicología argentinas, a sabiendas del lugar protagónico que el mismo tiene en el marco de los procesos de acreditación de carreras de ES de la Comunidad Europea. Competencias, más allá de ser es un concepto en boga en materia de educación, no deja de entrecruzarse con visiones críticas del mismo que van desde planteos sobre cuestiones ideológicas y sus consecuencias en la educación, pasando por el carácter confuso del términos, hasta llegar al otro extremos del abanico de críticas que encuentran en dicho modelo la oportunidad para un cambio revolucionario en pos de la excelencia formativa. Sobre la base de trabajos realizados por investigadores de nuestro país en Formación del Psicólogo y de catedráticos e investigadores Europeos en materia de Competencias, se analizará material bibliográfico, documentos e informes especializados de los procesos de acreditación de carreras de psicología en Argentina, España y Europa. Se tomará en cuenta: las declaraciones de Bologna "junto a sus antecedentes y sucesores"; el Proyecto Tuning Europeo; El Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología de España; Currículas de Grado en Psicología de España; Documentos base e informes generados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) y por la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI); la Resolución Ministerial 343/09 de Estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología"; y los casos de los planes de estudios de la Facultad de Psicología de la UNMdP. Para detectar la presencia del Modelo de Competencias, se comparan todos estos elementos. Considerando estos aspectos como diversos planos, es que se observa una marcada ausencia de dicho Modelo por Competencias en la formación psicológica de nuestro país, inclusive en tiempos de acreditación de carreras, lo que genera interrogantes de cara a un futuro cercano tanto por la formación del psicólogo y los caminos que empieza a transcurrir este proceso evaluativo, como también la capacidad o no- de respuesta crítica que tengan las Universidades y la comunidad psi, en caso de presentarse abruptamente una exigencia estatal de reforma educativa a nivel superior basado en este modelo.

PALABRAS CLAVE: acreditación – psicología - competencias – formación

Sobre el concepto y modelo por competencias

En la última década mucho se viene hablando de las competencias, sobre toda en la Comunidad Europea, empezando ya hace algunos años a mencionarse de manera creciente en estas partes del mundo.

Sobre este concepto hay quienes encuentran una real y efectiva vía de reforma en materia de educación superior como también quienes ven simplemente una nueva forma de denominar al "Modelo por Objetivos". Entre ambos puntos hay obviamente matices.

Difícil es encontrar una definición consensuada del término. Citaré algunas de ellas:

Competencias son: "complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas,

eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas" (Tunning Educational Structures in Europe, 2003)

"La habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que, para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tiene que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes" (Schneckerberg y Wildt, en J. Escudero Muñoz, 2008)

A pesar de no haber un amplio consenso sobre una definición "estrella" de competencias, si parecería haber un acuerdo en que las mismas son de características complejas y dinámicas; integran saberes específicos, generales y procedimentales; actitudes y aptitudes; son duraderas a través del tiempo; etc.

Por otra parte se las suele dividir y subdividir en categorías, para lo cual tampoco hay un consenso sobre su taxonomía. Un ejemplo frecuente es la división, competencias genéricas, específicas y transversales a veces con sus propias subdivisiones. Por otra parte y complejizando aún más la cuestión, algunas competencias dificultan su categorización a la hora de describirlas; por ejemplo: la competencia "toma de decisión" es considerada por algunos como competencia Instrumental, y no por ejemplo como Interpersonal o como Sistémica (Joan Rué 2007)

Sin embargo, es cierto que esta noción se ha instalado en la Educación Superior (ES) de la Comunidad Europea, y las carreras de psicología no han sido ajenas al mismo.

Por último y sumado a los distintos aspecto que le otorgan complejidad al término, es importante subrayar que el diseño curricular centrado en competencias es una problemática, que en última instancia, debe pensarse interrelacionada con otras variables como: concepción de las profesiones, contenidos de la formación, metodologías, evaluación, etc. (J. Escudero 2008)

El modelo por competencias, la acreditación de carreras y los armados geopolíticos

Estados Unidos y Europa son dos grandes antecedentes en materia de evaluación de carreras de psicología. Tomaré a este último y específicamente la situación de las carreras de Psicología en España para desde allí y sobre la base del Modelo por Competencias- recoger algunos indicadores desde los cuales comparar y pensar la situación de nuestras carreras de psicología aquí en Argentina, frente al reciente proceso de acreditación que comenzamos a transitar.

Un hito en materia de acreditación de carreras en Europa ha sido la declaración de Bologna (1999). Antes y después existieron "El Convenio de reconocimiento de Lisboa" (1997), la Declaración de La Sorbona (1998), el Comunicado de Praga (2001) y las Declaraciones de Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Leven/Louvain-la-Neuve (2009). Críticas varias ha recibido este "proceso de Bologna" que posicionan a unos de su lado y otros en su contra. Lo cierto es que no solo fueron declaraciones y directrices generales lo que allí se fue gestando, sino que sobre su base, se constituyeron diversas Instituciones Regionales y Nacionales (el Espacio Europeo de Educación Superior; la European Federation of Psychologists' Associations, etc.) desde las cuales se desarrollaron múltiples Programas y se impulsaron una importante cantidad de investigaciones al respecto.

Todo esto habla a las claras de una gran producción y mega acuerdos políticos-institucionales que trascienden lo meramente declarativo.

En materia de ES, uno de los ejes sobre los que se está construyendo esta nueva reforma universitaria es el enfoque por competencias.

Como tantos otros modelos y paradigmas que llegan a calar hondo y estar en boga en los espacios académicos, este modelo suma adeptos y críticos con extremos y matices. Algunos ven en el mismo la apertura a una nueva forma de enseñanza que conduzca a una formación de mejor calidad y acorde a las exigencias del nuevo milenio, mientras otros más escépticos y críticos, dudan ya sea desde la procedencia del concepto hasta la real aplicabilidad y su traducción en un verdadero cambio.

La comunidad europea ha impulsado y desarrollado, a través del Proyecto Socrates el

"Tuning Educational Structures in Europe" o también llamado Proyecto Tuning (2003) del cual ya existe una versión Latinoamericana. En el mismo se propone una estructuración de las carreras universitarias con la finalidad de lograr cierta transparencia que permita rápidos intercambios estudiantiles de cualquier país miembro de la CE y eficaces evaluaciones externas de las carreras. La enseñanza centrada en el estudiante a través del modelo por competencias es uno de los ejes de este proyecto, sobre el cual en España se confeccionó el "Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología" (2006); documento guía para el diseño curricular del grado de psicología en España.

I- El caso de España

Lejos está este escrito de tomar al "Viejo Continente" y la "Madre Patria" como parámetros valorativos, para pensar la acreditación y formación de psicólogos en la Argentina y considerar aquella como un norte de ésta; mucho menos sin antes considerar los Movimientos críticos y Anti-Bolonia que se han suscitado contra aquellos. Sin embargo un análisis exhaustivo y minucioso al respecto excedería los propósitos de este espacio. Por tal motivo, es que me atenderé a realizar un recorte de toda esta oleada reformista en materia de ES, parándome desde el modelo por competencias y algunas cuestiones sobre su desarrollo, en España, para desde allí pensar alguna posible arista de nuestra situación local.

ANECA es la Instituciones Española, de carácter Estatal, encargada de la evaluación de carreras universitarias de ese país. En conjunto con 30 universidades que dictan la carrera de psicología en España, confeccionaron este "Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología" (ANECA 2005). El mismo conforma un material de base sobre el cual diagramar las carreras de grado de psicología, en línea con las recomendaciones que desde la Declaración de Bologna se han ido trazando en toda Europa.

El Libro Blanco describe alrededor de 60 competencias que el graduado en psicología debe adquirir al finalizar sus estudios, incluyendo competencias tanto transversales como generales y específicas.

Ahora bien, esta concepción no queda solamente en un documento institucional de carácter político y de nivel macro, sino que las carreras de psicología de España se han reestructurado y adecuado a las recomendaciones derivadas de aquél. Por mencionar sola una de ellas, la carrera de Grado de Psicología de la Universidad de Salamanca, contempla en su Currícula las competencias que deben alcanzarse. No solo las menciona en algún apartado inicial de tipo introductorio y en la delimitación de un perfil de graduado, sino que las integra en los programas de las diversas asignaturas haciendo alusión a las competencias que deben adquirirse en su cursada o a cuales debe aportarse-.

II- El caso de Argentina

Hoy por hoy nos encontramos con un proceso en marcha de Acreditación de carreras de Psicología. Yendo de lo macro a lo micro, y de lo pasado a lo presente, mencionaré, como bien han señalado diversos autores y psicólogos/os investigadores en la materia (Di Doménico 1999a y 1999b; Klappenbach, 2003;), que los procesos de acreditación no son ajenos a los acuerdos y configuraciones geopolítico-económicas y regionales. Para el caso de nuestro país, el Mercosur. Es en este sentido que al momento de pensar diversos factores que afectan el desarrollo de la enseñanza de la psicología en el cono sur y la Argentina, se hace necesario mencionar, por un lado, la creación en 1991 del Mercosur, y con él de un paulatino avance de acuerdos en diversos planos y ejes. Como bien señala Klappenbach (Klappenbach 2003) la creación del Mercosur con sus consensos y protocolos, por ejemplo en materia de educación, son un dinamizador de reflexiones y modificaciones curriculares. Por otro lado debemos sumar a esto, otros antecedentes como son los "documentos-acuerdos" sobre la formación del psicólogo plasmados en diversos informes de AUAPSI (Asociación de Unidades Académicas de Psicología) en los años 1998 y en conjunto con UVAPSI (Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Gestión

Privada) en el año 2008; y también "y fundamentalmente- la sanción de la Resolución Ministerial 343/09 que establece los estándares mínimos que deben poseer las carreras de psicología y Lic. en Psicología de nuestro país.

Con dicha Res. 343/09 se impulsan los procesos de acreditación -enmarcados en la controvertida y aún vigente Ley de Educación Superior del año 1995, cuyo análisis de la misma obviamente excede el espacio y pretensiones de este trabajo-.

Me interesa destacar sobre la resolución ministerial, el casi nulo lugar que le dan al concepto de competencias. Dicho vocablo aparece mencionado solo una vez en las 21 páginas de la res. 343/09. Ocurre en la "introducción", para luego dar lugar a nociones como, objetivos, ejes temáticos, contenidos, habilidades, capacidades, actitudes, destrezas, standares, etc.

III- Un caso Local

Siempre es dificultoso llevar adelante un análisis sobre un proceso en marcha que para el caso lo es tanto a nivel nacional como local. El caso de la carrera de Lic. en psicología de Mar del Plata tiene la particularidad de ir "adelantada" en materia de acreditación a la mayoría de las demás carreras de psicología del país, al punto de haber definido, luego de 20 años, un nuevo plan de estudios durante el año 2009 (entrando en vigencia en el 2010). Sin embargo es un caso interesante para pensar aquellas sugerencias y recomendaciones en la materia y también cuestiones que tienen actualmente predominancia en otras regiones (como las mencionadas de la Comunidad Europea y más específicamente de España) y hacen a la estructuración y planificación curricular.

Un análisis comparativo de los planes de estudios (1989 y 2010) de la carrera de psicología de la Universidad de Mar del Plata nos permite detectar varias cuestiones interesantes.

Tomaré a continuación la propuesta teórica del Dr. Cesar Coll, la misma que también fue utilizada en el marco del "Programa de Confección Curricular" de AUAPSI (AUAPSi, 1998). Ésta propone tres niveles de concreción curricular: un primer nivel de concreción que se ocupa específicamente del diseño curricular, en lo que hace a la definición de perfil, objetivos y contenidos a incluir. Considera al perfil como la descripción genérica del conjunto de actividades científico profesionales que debe ser capaz de desarrollar el graduado. Los objetivos los define como el colectivo de competencias o capacidades que es necesario que los estudiantes desarrollen y/o aprendan para poder estar en condiciones de realizar las actividades enunciadas en el perfil. Finalmente los núcleos de contenidos mínimos a ser priorizados responden al análisis del desarrollo de la disciplina.

En el segundo nivel de concreción aparecen otros tantos aspectos a ser considerados. Refieren a: la infraestructura de recursos humanos y materiales, que posibiliten la gestión de las carreras, en sus diferentes niveles de concreción; recursos relativos al control de gestión docente curricular; instancias que lo hacen posible; etc. Finalmente en el tercer nivel de concreción se encuentran: los planes y programas de asignatura y su implementación en el aula, con; la capacitación docente; necesidad de tipificación adecuada de asignaturas para la distribución equitativa de recursos; etc.

Tomando solamente el primer nivel de análisis -perfil de graduado, objetivos y contenidos- para realizar una comparación entre los dos planes de estudios 1989 y 2010, observamos que las diferencias a nivel cuantitativo como cualitativo son entre mínimas y nulas. En línea general vemos una similitud "absoluta" en la generalidad de ambos planes, y "casi total" en sus particularidades.

Para el caso de este trabajo, vale destacar la ausencia de un modelo por competencias y por ende la delimitación y descripción de competencias a adquirir en la carrera, tanto transversales, generales y específicas por tomar una clasificación de las mismas-. Esto último es esperable para el caso del plan 89 por no estar en boga dicho modelo en el momento de su diseño; pero sí es un indicador relevante al tratarse del plan 2010.

Una hipótesis para explicar esta ausencia podría ser: un rechazo a dicho modelo pedagógico por elección de otro, aunque no dejaría de ser llamativo la casi igualdad de ambos planes con los antecedentes reformistas que hemos mencionados y siendo que los separa veinte años de diferencia. Como contra-hipótesis, podría enunciarse el desconocimiento de los diversos modelos pedagógicos de diseños curriculares, siendo esta una de las razones por la cual se confecciona un plan de estudios sin contemplar estas cuestiones a pesar de hallarnos en un contexto de acreditación de carreras y con un antecedente tan fuerte como el de la Comunidad Europea en donde las competencias son un eje fundamental en materia de diseño curricular.

Esta ausencia de un modelo de competencias en el plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNMDP, no se aleja tanto de lo ya destacado sobre la escasa mención a dicha noción en la Resolución Ministerial 343/09.

Al respecto debemos decir que las investigaciones sobre el aprendizaje de competencias de los estudiantes de psicología y del graduado psicólogo son también escasas y relativamente recientes en nuestro país (Castro Solano 2004; Moya 2009) en comparación con el caudal de estudios, investigaciones y desarrollos Europeos y Estadounidenses.

De lo antedicho en este apartado, queda manifiesta la diferente relevancia que se le da al modelo por competencias en la Formación del Psicólogo en España (y la Comunidad Europea) versus la otorgada en nuestro País.

Conclusiones

Podríamos preguntarnos si acaso ¿hay "necesidad de" un enfoque por competencias para pensar la formación de grado en psicología?; y ¿qué lleva a pensar en la "posibilidad de" que se instale un enfoque y modelo por competencias en las carreras de psicología de nuestro país?

Responder o no a la pregunta sobre la "necesidad de", excedería las pretensiones de este documento. Sin embargo el hecho de preguntárselo es importante habida cuenta que entre los intereses de la oleada reformista en ES Europea se hallan: la necesidad de intercambio y movilidad estudiantil, la adecuación de la formación a las nuevas exigencias y demandas "sociales" (¿de Mercado?), la eficacia para evaluar externamente a las múltiples carreras, etc., llevando a la Comunidad Europea a consensuar estándares comunes y realizar procesos de evaluación y acreditación de carreras tomando el modelo de competencias como uno de sus pilares. Entonces por qué no pensar si acaso en Argentina también encuadrada en la conformación de un espacio geopolítico-económico como es el Mercosur, y con el ya existente Mercosur Educativo y con procesos de acreditación puestos en marcha, no se tomaría un enfoque curricular por competencias.

Sin embargo por lo desarrollado hasta aquí podemos observar que los procesos de acreditación en Argentina no están yendo de la mano de modelos de diseños curriculares por competencias. Si bien tampoco queda claro que esta propuesta tenga éxito o al menos el éxito pretendido- en los lugares en que se está llevando a cabo-, no menos cierto es lo mucho que hay aquí, en contexto de acreditación de carreras, por aprender y aprovechar de esta oleada político-educativa, con las competencias como una de sus protagonistas.

El caso de Mar del Plata, muestra a una de las Facultades de psicología que presentó cambios curriculares y un nuevo plan de estudios en momentos de procesos de acreditación, no haciendo alusión al modelo mencionado. Esto último en sintonía con los documentos ministeriales que establecen los estándares mínimos de las carreras de psicología; y en menor medida en línea con los documentos de las asociaciones que congregan a las carreras de psicología públicas y privadas del país.

Será cuestión de esperar los tiempos venideros para saber si este modelo comienza a cobrar relevancia aquí, y en qué magnitud, y si para ese entonces hemos sabido aprovechar la experiencia de otras partes del globo, para que el mismo no nos tome por sorpresa y podamos tomarlo o no- de manera crítica, fundamentada y

"competente".

Referencias bibliográficas

- ANECA. Libro Blanco para El Título de Grado de Psicología (2006). En http://www.aneca.es/var/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf
- AUAPsi (1998). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo. Buenos Aires: UBA.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007) Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor.
- Castro Solano, A. (2004) Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. Interdisciplinaria, 21, 2, 117.152.
- Contenidos Curriculares Básicos para las carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología. Resolución Ministerial 343/09. MECyT en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158472/norma.htm>
- Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region (1997). Encuentro de Lisboa
- Comunicado de Londress: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. (2007) En http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Declaración de la Sorbona (1998). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998 en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf (bajado el 10 de agosto del 2011).
- Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea (2001). Praga, 19 de mayo 2001. En http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf (bajado el 10 de agosto de 2011).
- Di Doménico, C. (1999a). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 45 (1), 24-33.
- Di Doménico, C. (1999b). La psicología en Argentina de cara al Mercosur. En, C. Di Doménico & A. Vilanova (Eds). Formación de psicólogos en el Mercosur (pp. 97-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. y Piacente, T. (en prensa) Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Educación superior Europea, Berlín 2003. (2003). En http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf (bajado el 10 de agosto de 2011).
- El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las Metas. (2005). Bergen, 19 de mayo de 2005. En http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- Escudero Muñoz, Juan M. (2008). Las Competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. Revista de Docenci Universitaria, num. Monográf. 2. En http://www.redu.um.es/Red_U/m2/
- Klappenbach, H. (2003). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología en Argentina. Psicología em Estudo, Maringa, v. 8, n. 2, p. 3-18.
- Moya, Luis Alberto. (2009). Opiniones de estudiantes de ciclo básico y ciclo profesional sobre la formación de grado en psicología y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional. Tesis de Grado. En Biblioteca y Centro de Documentación, Facultad de psicología, UNMdP, Mar del Plata, Argentina.
- O.C.S. 143/89. (1989) Plan de Estudios de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- O.C.S. 535/09. (2010) Plan de Estudios de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Rué, Joan (2007). Formar en competencias en la Universidad: ente la relevancia y la banalidad. Red U. Revista de Docencia Universitaria, num. Monográf. 1°. En http://www.redu.um.es/Red_U/m1/

-The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade.(2009) Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. En http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

- Tunning Educational Structures in Europe (2003). Programa Sócrates de la Comunidad Europea. En

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

UNA EXPLORACIÓN SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA PSICOLOGÍA Y EL CONOCIMIENTO BASE EN LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS

Adriana Sulle, Sofía Aune, Mariano Montes Quintan, Yelena Prrikhoda
Facultad de Psicología, UBA

RESUMEN

En el contexto de un proyecto de investigación UBACyT P 01/2087 programación 2010-2012, asentado en el Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, titulado "Contemporaneidad de las ideas vigotskianas acerca de la Psicología General. Voces que la enuncian y la transmiten", se presenta este avance realizado. El mismo se inicia con un recorrido del desarrollo histórico de la psicología, que la conforma como una trama disciplinar compleja, caracterizada por la fragmentación y algunos intentos de síntesis. Luego se plantea la revisión y análisis que realiza Vigotsky sobre las producciones de la psicología de la época y su búsqueda de una Psicología General como teoría metapsicológica.(Vigotsky,1927)

Se propone explorar una actualización de la definición de la psicología partiendo de algunos de los problemas que visibilizó Vigotsky, a través de indagar la perspectiva de las voces (Bajtin, 1982) representativas de la disciplina que la enseñan en universidades nacionales e internacionales. También se explora el conocimiento base disciplinar (Shulman, 1997) en tanto estructura conceptual de la disciplina, que debería estar presente en una materia inicial que pueda cimentar la formación de futuros psicólogos.

Los objetivos que se desarrollan en este trabajo son:

Indagar en voces representativas de la psicología, la presencia de algunos de los problemas planteados por Vigotsky acerca de la psicología en las voces que la enuncian y transmiten en la actualidad.

Explorar la jerarquización y selección que los profesores de psicología realizan sobre ejes y/problemas que conformarían el corpus disciplinar que definiría un conocimiento base para la formación de futuros psicólogos.

En el proyecto de investigación se ha adoptado un diseño de tipo cualitativo-descriptivo, con recolección de datos de carácter mixto: de campo, a través de entrevistas realizadas a informantes claves y documental, a través del relevamiento y análisis de programas de materias introductorias a la disciplina en las carreras de Psicología de Universidades Nacionales. Hasta el momento se han efectivizado y analizado nueve entrevistas a profesores de psicología de universidades nacionales e internacionales.

Se exponen en este trabajo algunos resultados parciales cuantitativos y un análisis cualitativo efectuado sobre dos ítems de la entrevista semiestructurada. Los aspectos indagados de la entrevista que se exponen son: cuestiones relacionadas con la definición de la psicología y la selección y jerarquización de ejes y/o problemas que